

Una aproximación a la anticortesía y su explotación didáctica en el aula de ELE

INÉS SUÁREZ GONZÁLEZ

Fundación Comillas - Universidad de Cantabria

isuargonz@gmail.com

Resumen: Este artículo se ocupa del fenómeno sociopragmático de la *anticortesía* y su aplicación en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE). Revisaremos la investigación teórica del fenómeno para conocer el estado de la cuestión, partiendo de las teorías de gestión de la imagen social en la interacción y de la (des)cortesía que enmarcan este fenómeno. Seguidamente realizaremos búsquedas de muestras de este fenómeno en manuales de ELE general y en el corpus conversacional Val.Es.Co 3.0. Posteriormente, propondremos dos secuencias didácticas con elementos de anticortesía como rasgo característico de la conversación coloquial en español, orientadas hacia aprendientes de ELE de los niveles A2 y B1 en situación de inmersión lingüística y sociocultural. Con esta investigación aportamos una aproximación al fenómeno de la anticortesía y la importancia de trasladarlo al aula de ELE.

Palabras clave: anticortesía, sociopragmática, secuencias didácticas, ELE.

An approach to anticortesía and its didactical exploitation in SFL class

Abstract: This article deals with the sociopragmatic phenomenon of *anticortesía* and its application in the Spanish as a Foreign Language classroom (SFL; ELE in Spanish). In this project we review the theoretical investigation of this phenomenon to know the state of the question, starting from the theories of social image management in interaction and (im)politeness that frame this phenomenon. Next, we will search for examples of anti-courtesy in general ELE manuals and in the conversational corpus Val.Es.Co 3.0. Subsequently, we will propose two didactic sequences with *anticortesía* elements as a characteristic feature of colloquial conversation in Spanish, aimed at SFL/ELE learners of levels A2 and B1 in a situation of linguistic and sociocultural immersion. With this research we provide an approach to the *anticortesía* phenomenon and the importance of transferring it to the SFL/ELE classroom.

Key words: anticortesía, sociopragmatics, didactic sequences, SFL.

1. Introducción

La anticortesía es un fenómeno sociolingüístico enmarcado en los códigos culturales de una comunidad de habla concreta. Consiste en emplear palabras y expresiones malsonantes, o presuntos ataques a la imagen social del otro, en una situación de familiaridad y confianza, en la que estas expresiones se emplean como herramientas de afiliación y de cohesión social. Es un rasgo característico y frecuente del español coloquial, presente sobre todo en la modalidad conversacional.

Este artículo puede ubicarse en el área temática de la pragmática sociocultural. El objetivo general es profundizar en los componentes lingüísticos y socioculturales del fenómeno de la anticortesía en la enseñanza-aprendizaje de español, en favor de alcanzar la competencia comunicativa. La metodología que se seguirá comprende el análisis de dos tipos de datos: un inventario de manuales y un corpus discursivo de conversaciones coloquiales reales, para detectar los usos de este fenómeno. Con base en este análisis trataremos de diseñar una propuesta didáctica accesible para el trabajo de nuestro objeto de estudio.

Partimos de la hipótesis de que, a pesar de que la anticortesía es un fenómeno que se da frecuentemente en las situaciones comunicativas coloquiales reales, no se trabaja en profundidad en los manuales de ELE o que, incluso, su mención es inexistente. Por lo tanto, como resultado del análisis de materiales, que quizá muestre evidencias de las carencias de contenidos significativos sobre descortesía en general y anticortesía en particular, propondremos una secuencia didáctica orientada a suplir esas carencias. Aplicaremos, pues, el marco teórico al diseño de estrategias, documentos e instrumentos para la enseñanza-aprendizaje de la anticortesía en español. El formato de esta investigación corresponde a un diseño descriptivo-cualitativo.

2. Marco teórico

2.1. La competencia comunicativa y la competencia pragmática en ELE

En aquellas situaciones comunicativas en las que el aprendiente de una lengua se vea inmerso, actuará como receptor y emisor de diversos textos que le llegarán y producirá a través de diferentes canales, que empleará en determinados contextos, que seguirán unas reglas de acuerdo a las variedades diafásicas, etc. Participará de la interacción a través de los estímulos lingüísticos que proyecta la comunidad sociocultural meta.

El hablante competente desde el punto de vista comunicativo y discursivo conoce perfectamente el registro que debe utilizar en una situación dada, de manera que variará sus manifestaciones lingüísticas [...] un mismo hablante puede hacer uso de diferentes modalidades de registro en virtud de la situación comunicativa que se produce en cada momento. (González García, 2013: 260)

Entendemos la competencia comunicativa como la cocreación de significados de los usuarios de una lengua, no tanto en la repetición de estructuras sino en la utilización de la lengua en contextos determinados. Es el conjunto de conocimientos, recursos y habilidades subyacentes al uso de la lengua que nos permite a los hablantes saber cómo emplearla y cómo interpretarla en función de la situación comunicativa. Concebimos la lengua como un continuo, ya que la lengua se construye en la interacción.

Es necesario comprender las lenguas en su ámbito natural de uso. Las lenguas son espacios de representación de la comunidad y de sus códigos culturales, que los hablantes recuperan, resignifican y reproducen constantemente a través de la propia comunicación. Así, la adquisición de la competencia comunicativa está sujeta a la experiencia sociocultural de la lengua: la lengua es comportamiento social (Schwartz, 2008: 117). Es por eso que los aprendientes deben arriesgarse a producir en la lengua, y que en la enseñanza de lenguas el fin sea comunicativo.

Un mismo enunciado puede adquirir diferentes interpretaciones según el contexto en el que se produzca: se transmiten inferencias de significado que se desprenden del uso generalizado de las estructuras comunicativas e inferencias que contienen significados socioculturales que a su vez afectan y remiten al contexto comunicativo. Esto conecta con la competencia pragmática, ya que ser competente pragmáticamente implica «poseer la habilidad de usar la lengua adecuadamente en un contexto social» (Taguchi, 2009; en Ruiz de Zarobe, 2013: 143). Esta competencia es doble, dado que engloba la competencia pragmalingüística y la competencia sociopragmática: por un lado, «una competencia pragmalingüística, es decir, la capacidad de entender y producir enunciados que realizan funciones»; y, por otro, «una competencia sociopragmática, es decir, la capacidad de seleccionar los enunciados adecuados a un contexto social concreto» (Ruiz de Zarobe, 2013: 143). La pragmática se ocupa del uso y de la interpretación de la lengua, refleja las reglas socioculturales que moderan el intercambio lingüístico, al mismo tiempo que describe y explica «las estrategias que estos utilizan para que los mensajes resulten adecuados y eficaces según los destinatarios a los que se dirigen y el contexto en que tienen lugar» (Instituto Cervantes, 2006). En definitiva, se ocupa de recoger el carácter intencional de la comunicación.

Entendemos la pragmática como una mirada (Pons Bordería, 2005: 6-8; y Escandell Vidal, 2004: 2), esto es, observamos cada elemento lingüístico desde la perspectiva de su uso, poniendo atención a cómo la lengua se emplea en las situaciones comunicativas reales. La pragmática como perspectiva «pone en relación el lenguaje con sus usuarios y, frente a la compartimentación y especialización del primer enfoque, nos devuelve una visión holística del fenómeno lingüístico» (Pons Bordería, 2005: 8). Comprender el componente pragmático en la adquisición de segundas lenguas permite al aprendiente de esa lengua convertirse en un comunicador más efectivo y exitoso (Kasper, 1997) y lo conecta con la idea de toma de conciencia pragmática:

La toma de conciencia comporta llevar a cabo en clase tareas de observación, ya sea libre, ya sea guiada, que, en el caso de fenómenos pragmáticos, se centran en la identificación de la conexión entre formas lingüísticas y funciones pragmáticas en situaciones auténticas, así como de su concurrencia en diferentes contextos sociales y de su valor cultural. (Landone, 2009: 10)

El uso de la lengua está condicionado por las estrategias que los hablantes despliegan en las situaciones comunicativas en función de unos objetivos y unas expectativas específicos. La comunicación esconde implicaturas que solo pueden ser entendidas por el contexto, más allá de los significados léxico-semánticos, del uso de una sintaxis o de una prosodia particular. Lograr la competencia comunicativa implica necesariamente trabajar la competencia pragmática, pues los aprendientes, para lograr comunicarse, necesitan comprender y hacerse comprender. Así, ser competente pragmáticamente no solo implica adecuar los actos de habla a la situación comunicativa en términos socioculturales, sino (y especialmente), como sugiere Ruiz de Zarobe (2013: 144), producir e interpretar los significados ocultos, recuperar las intenciones de habla, entender y emplear las estrategias adecuadas en comunicación con los otros. La pragmática es un paraguas que engloba todos los módulos lingüísticos, que abarca el fenómeno de la lengua en su totalidad.

2.2. Gestión de imagen, español como cultura de acercamiento y (des)cortesía

El concepto de imagen social (*face*) que propuso Goffman (1967: 5-8) se refiere a la expresión de la imagen o identidad propia de la persona frente a las demás personas y en interacción con ellas, esto es, se construye socialmente a través de la interacción. Entendemos a las personas en su categoría de hablantes y pertenecientes a una comunidad social, cultural y lingüística, en la que construyen, proyectan y refuerzan su imagen y leen, interpretan y refuerzan (o amenazan) las imágenes de los demás. Los hablantes, en la constitución de su imagen, trabajan una serie de «metas de identidad/imagen» en las que se engloba una serie de ejercicios de construcción de esta identidad social. En la situación comunicativa, los hablantes gestionan su identidad (*face work*) y las de los demás participantes de la interacción (Zimmermann, 2003: 48). Una de las estrategias de construcción de la identidad es la cortesía.

Los hablantes respetan (o no) las imágenes sociales y se hacen respetar entre sí (o no) desplegando una serie de estrategias de cortesía adecuadas a la situación comunicativa y, por lo tanto, a la comunidad sociocultural en la que se enmarca. Catalogamos estas comunidades en un espectro y las ubicamos en función del criterio de que «los representantes de unas culturas muestran preferencia por la expresión de cortesía de solidaridad [acercamiento], en tanto que los representantes de otras conceden valor específico a la expresión de cortesía de distanciamiento» (Haverkate, 1998: 46). Se encuentran evidencias de que, en el caso del español peninsular, las características de las culturas de acercamiento están presentes y son relevantes (Albelda Marco y Briz Gómez, 2010: 243; Briz Gómez, 2012: 33). La cultura española peninsular tiende al acercamiento, y la afiliación en esta comunidad sociocultural y lingüística se traduce en términos de la confianza; esto es, los hablantes pretenden dar confianza y esperan la confianza de los demás participantes de la situación comunicativa (Briz Gómez, 2012: 56; Hernández Flores, 2003: 122-123).

Los usuarios de la lengua precisamos más información sobre la situación comunicativa para interpretar adecuadamente los actos de habla, con el fin de desentrañar los significados intencionados e inferidos en la interacción (Bravo, 2009: 54). Esto contribuiría a que los alumnos trabajasen muestras de lengua ilimitadas, sensibles a los diversos usos reales de la lengua. Por esta razón es necesario llevar el registro coloquial al aula de ELE: trasladar al aula las variedades lingüísticas de uso dependientes del contexto contribuye «no sólo a la mejora de la actuación lingüística del estudiante sino también al progreso en su capacidad de interacción. La capacidad por parte del estudiante extranjero de adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas [...] da muestra del uso correcto de un idioma» (Holgado Lage y Serrano Reyes, 2011: 429). Además, incorporar la conversación coloquial implica el trabajo de diversos y significativos hechos lingüísticos, siendo este el caso del uso de estrategias de cortesía.

La cortesía es un fenómeno de naturaleza sociopragmática y aparece con mayor frecuencia en los textos orales y en la interacción, por lo que es necesario trabajarla con muestras reales de conversaciones coloquiales.

Sobre la teoría de la descortesía. Culpeper propone una definición de este fenómeno, en inglés *impoliteness*, que engloba aquellas actitudes negativas hacia comportamientos específicos que ocurren en contextos específicos:

It [impoliteness] is sustained by expectations, desires and/or beliefs about social organisation, including, in particular, how one person's or group's identities are mediated by others in interaction. Situated behaviours are viewed negatively when they conflict with how one expects them to be, how one wants them to be and/or how one thinks they ought to be. Such behaviours always have or are presumed to have emotional consequences for at least one participant, that is, they cause or are presumed to cause offence. Various factors can exacerbate how offensive an impolite behaviour is taken to be, including for example whether one understands a behaviour to be strongly intentional or not. (Culpeper, 2010: 3233)

Sin embargo, no todos los actos de descortesía resultan descorteses en la comunicación real: «while irony is an apparently friendly way of being offensive (mock-politeness), the type of verbal behaviour known as 'banter' is an offensive way of being friendly (mock-impoliteness)» (Leech, 1983: 144). Esto quiere decir que *mock-politeness* o *banter* son aquellos actos de descortesía que se quedan en la superficie, pues no pretenden causar ofensa sino reforzar el vínculo de los interlocutores. Además, el uso de *banter* se debe y refleja una intimidad social entre ellos; esto es, ser «superficialmente descortés» puede fomentar la intimidad y la afiliación social (Culpeper, 1996: 352).

2.3. Anticortesía y aplicación en el aula de español

La anticortesía es el uso de elementos de la descortesía para reforzar la imagen social de los hablantes y la relación entre ambos y para establecer y asentar la confianza, que es la principal expresión de la afiliación en las culturas de acercamiento. Este fenómeno es frecuente en las comunidades de habla hispana y propio del registro coloquial, y se trata de una «estrategia conversacional que aparenta amenazas a la imagen del destinatario [aunque en realidad] se utiliza para fortalecer las relaciones interpersonales» (Mugford y Montes, 2019: 105). Si, como indicaba Bernal Linnarsand (2008: 779), en el uso de estas herramientas propias de la descortesía la finalidad es dañar la imagen del otro, la finalidad opuesta, que atribuimos a la anticortesía, aun utilizando las mismas herramientas, responde a «una estrategia conversacional para mostrar afiliación y cercanía que sobrepasa los límites generacionales [y de género]». Según Zimmermann (2005: 49), la anticortesía es un fenómeno propio de la amistad entre jóvenes masculinos. En cambio, en este proyecto secundamos la propuesta de Bernal Linnarsand, esta visión actualizada y sensible a la presencia de estrategias de anticortesía en otros colectivos: entre otros géneros, entre otros grupos de edad, con diferentes vínculos. Así, afirmamos que la anticortesía puede aparecer en conversaciones en la que participe una amplia diversidad de hablantes, igual de diversos que sus contextos (socioeconómicos, educativos, etc.). Estas tácticas comunicativas parecen amenazar la identidad del otro y, sin embargo, no solo no producen este daño, sino refuerzan el vínculo en la interacción.

La anticortesía se manifiesta en (y ocurre gracias a la) cercanía y confianza entre los interlocutores. Esta confianza neutraliza el posible daño que pudiera causar la expresión descortés; no hay daño ni amenaza porque ni existe la pretensión de amenaza ni se infiere como tal: el «uso de palabras o expresiones que habitualmente tienen una carga léxica negativa [...] son empleadas para reforzar la afiliación y solidaridad entre los interactuantes. [...] es decir, bajo la apariencia de descortesía encontramos contenidos que cohesionan al grupo» (Bernal Linnarsand, 2007: 136).

Nuestro objetivo principal es acercar esta realidad a los aprendientes de español. Los alumnos deben tener la oportunidad de dominar la conversación coloquial, que permite entrenar la competencia comunicativa y pragmática. El uso de insultos y palabras malsonantes, sea cual sea la intención, es una característica del español coloquial, forma parte de la comunicación auténtica y merece respetabilidad académica e inclusión en los programas de enseñanza de lenguas (Santos Carretero, 2011: 6). Como se trata de un fenómeno frecuente, es natural que esté sujeto a diversos matices y usos. Está comprobado que los alumnos están dispuestos a aprender sobre el registro coloquial (Albelda Marco y Fernández Colomer, 2006: 6; Albesa Pedrola, 2021: 6), por consiguiente lo estarán para aprender sobre anticortesía. De esta forma, los aprendientes se verán como agentes sociales capacitados para comunicarse en español en cualquier situación comunicativa, en los usos reales de la lengua; sentirán que su inmersión en las comunidades socioculturales de habla hispana será mayor (Santos Carretero, 2011: 9) y probablemente experimenten menos errores de comunicación con hablantes nativos. Si entre las necesidades de nuestros aprendientes de español se ubica considerarse usuarios de la lengua en sus usos reales, no podemos limitarnos a enseñar un solo registro; debemos abarcar la lengua en su totalidad dentro de nuestras posibilidades.

3. Metodología de trabajo

Hemos llevado a cabo en este trabajo dos procedimientos metodológicos para el análisis de los componentes de anticortesía. En primer lugar, hemos analizado un inventario de manuales de ELE con el objetivo de encontrar muestras de descortesía y de anticortesía. En segundo lugar, hemos estudiado el corpus discursivo Val.Es.Co 3.0, un corpus de conversaciones coloquiales en español, en las que esperamos encontrar muestras reales de anticortesía. Nos referiremos a los ejemplos según esta clasificación: 'm' para manuales (1m, 2m...16m) y 'c' para corpus (1c, 2c...9c).

3.1. Inventario de manuales de ELE

En este apartado estudiaremos de qué manera se incluye (o no) la descortesía en los siguientes manuales de ELE: *Gente Joven 1 Nueva Edición (A1.1)*, *Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1)*, *Nuevo Español en marcha 2 (A2)*, *Nuevo Prisma nivel C2* y *En acción 3 (B2)*¹. Estos manuales abarcan varios niveles del MCER, dos de los cuales están dirigidos al público joven aprendiente de español ya que los usos de descortesía y anticortesía se han atribuido en líneas generales a las comunidades de hombres jóvenes. Hemos realizado un análisis cualitativo sobre el tratamiento de la descortesía e incluimos todas las menciones de este fenómeno como ejemplos, 16 en total (en teoría y actividades). Reflexionaremos sobre la explotación didáctica de la descortesía y ofreceremos propuestas para explorar otras posibilidades, con el objetivo de trabajar el fenómeno en sus usos reales contextualizados.

¹ Este nivel se especifica en la introducción del libro, no en el título o en la portada, por eso lo escribimos en redonda en lugar de *cursiva*.

3.1.1. Atenuación de la amenaza a la imagen

Encontramos diversas referencias al fenómeno de atenuación del acto amenazador (Instituto Cervantes, 2006). La cortesía atenuadora se presenta en los manuales con mayor frecuencia al expresar opiniones y al reaccionar ante las opiniones de los demás y realizar críticas. En el manual *En acción 3* se incluye el siguiente ejercicio (1m): un diario del aula en el que los alumnos pueden expresar cómo se han sentido tras la intervención didáctica y cuáles son sus opiniones sobre ella. Sin embargo, las críticas negativas son en cierta forma censuradas al incluir ejercicios para suavizar su impacto.

10.a. Una profesora de español tiene un diario de clase en su blog. Lee lo que han escrito algunos de sus alumnos. ¿Quién hace los comentarios más positivos?

The screenshot shows a web browser displaying a blog page. The title is "Diario de la clase de español" and the author is "El blog de Cristina Pérez". The main heading is "Las clases de la primera semana". The text of the blog post is as follows:

Bueno, pues ya se ha terminado la semana y me gustaría hacer unos cuantos comentarios a modo de evaluación. Para empezar, debo decir que me he sentido muy bien, muy cómoda y muy a gusto con todos. Aun así, debo admitir que el primer día fue un poco difícil para mí, porque poca gente quería participar y hablar en clase, pero enseguida os animasteis a participar y perdisteis la timidez. Yo me siento muy contenta, ¿y vosotros? Me gustaría conocer vuestra opinión. Saludos, Cristina

¡Hola! Yo también estoy muy contenta. Me ha encantado el nuevo grupo y la profesora y creo que vamos a pasar muy buenos momentos en las clases. Todos los días me he sentido muy bien; sin embargo, debo confesar que ayer me sentí un poco frustrada con la actividad de lectura. No sé... a lo mejor no fue una buena idea leer el texto antes de aprender el vocabulario nuevo. ¿Qué pensáis los demás? Saludos, Rívka

Pues yo también estoy bastante contento con las clases y el grupo, pero tengo que decir que no me he sentido cómodo con algunas actividades. Me parecieron muy tontas y sin sentido. La actividad que comenta Rívka fue horrible y no me enteré de nada, pero me ocurrió lo mismo otras muchas veces. Además, tengo la sensación de que no estamos aprendiendo nada de gramática. Un saludo, Ben

¡Hola a todos! Yo creo que este es uno de los mejores grupos que he tenido en mis clases de español y Cristina, además de simpática y dinámica, parece muy buena profesora. También estoy de acuerdo con Rívka y Ben, pero quizá exageren un poco. Hay otras muchas actividades con las que me he sentido muy a gusto y creo que todos hemos tenido la misma impresión. Es verdad que a veces hemos hecho cosas un poquito difíciles, pero tenemos la suerte de poder decirle a Cristina lo que pensamos. Ella ha sido muy generosa abriendo este diario. Una idea muy acertada, ¿no? Saludos a todos, Georgina

b. ¿Cómo crees que se sentirá Cristina cuando lea los comentarios de Rívka? ¿Y cuando lea los de Ben? ¿Y los de Georgina?

c. En parejas, comentad cómo cambiaríais los comentarios de Ben para transformarlos en una crítica constructiva. Después, comparadlo con otros compañeros.

- Yo creo que en esta frase podríamos introducir quizá o a lo mejor.

11.a. En grupos de cuatro, pensad por qué puede ser positivo escribir un diario de clase.

- Si escribes un diario, el profesor puede saber mejor lo que te interesa y lo que no.
- ▲ Y también puede saber cómo te sientes.

b. ¿Y a ti? ¿Te gustaría escribir un diario de clase? Justifica tu respuesta.

Ejemplo 1m. Fuente: En acción 3. Curso de español (Verdía et al. 2007)

Seguido de estos ejercicios aparece un cuadro dedicado a léxico y gramática (2m). En la parte derecha se ofrecen una serie de fórmulas para «suavizar una crítica negativa»:

LENGUA Y COMUNICACIÓN

ADJETIVOS PARA DESCRIBIR A ALGUIEN POR SUS IDEAS U OPINIONES

Ser +
objetivo/a subjetivo/a
fanático/a sarcástico/a
exagerado/a frívolo/a
irónico/a crítico/a
provocador/+a conservador/+a
(in)conformista (in)transigente
(in)tolerante superficial
extremista idealista
materialista progresista
políticamente ...
(in)correcto/a

VALORAR HECHOS U OPINIONES

Me	parece	estupendo/discutible
Te		admirable/criticable
Le		digno de admiración
...		acertado
Para mí es		exagerado
Yo lo veo		un error/acierto
...		una exageración
		una equivocación
		una irresponsabilidad
		una locura
		una buena/mala idea
		una buena/mala medida

● ¿Qué te parece lo de prohibir fumar en la calle?
▲ Yo lo veo una exageración.

SUAVIZAR UNA CRÍTICA NEGATIVA

No sé... + crítica negativa

A lo mejor + crítica negativa
Quizá
Probablemente
Puede que

Es verdad que (+ crítica negativa), pero también (+ crítica positiva)

Ser un poco + adjetivo negativo

No ser muy + adjetivo positivo

- No sé... A lo mejor las actividades no fueron muy adecuadas y quizá por eso me sentí un poco confuso.

REFERIRSE A UN HECHO CONOCIDO

● ¿Qué te parece lo que ha hecho la policía?
▲ Yo lo veo muy acertado.
● ¿Y lo de los matrimonios homosexuales?

Ejemplo 2m. Fuente: En acción 3. Curso de español (Verdía et al. 2007)

Podemos realizar críticas negativas sin resultar descorteses, al igual que podemos utilizar descortesía para criticar. Con las críticas constructivas de este manual, da la sensación de que no se permite la crítica negativa. Respecto a esto, consideramos que los profesores de ELE no tenemos por qué tratar de 'educar' en asertividad, o en todo caso, no exclusivamente: debemos tratar de nombrar la realidad. La negatividad es igual de natural que la asertividad, la crítica no asertiva es natural y su uso es real y frecuente. Debería explorarse la posibilidad de utilizar la descortesía para realizar críticas teniendo en cuenta el efecto que esa descortesía puede tener en la propia imagen y en la de los demás hablantes. Nuestro cometido es acercar a los aprendientes de español a las diversas realidades de la lengua, no educarlos en los comportamientos 'ideales' (que, por otra parte, lo serán bajo nuestra perspectiva). Con gran probabilidad los aprendientes se van a enfrentar a situaciones en las que aparezcan críticas no asertivas, rechazo y censura auténtica; es probable que no les apetezca ser asertivos, o incluso el propio contexto se lo impida. En esos casos, deben poder contar con todas las herramientas necesarias para expresarse y gestionar la situación comunicativa correctamente en términos sociopragmáticos; en definitiva, participar eficazmente en la comunicación real.

En este mismo manual aparecen estrategias de atenuación del papel del hablante (3m). Por ejemplo, en la frase «no se puede tolerar/consentir» hay un desplazamiento pronominal de la 2ª persona, que desapega la intervención del hablante que la emite: «a estructuras con valor impersonal, con se: se atenúa la fuerza de lo dicho» (Instituto Cervantes, 2006).

8. Una persona opina en su blog sobre los servicios de atención telefónica (SAT). ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Qué opinas tú de los SAT? ¿Has tenido alguna experiencia positiva o negativa con estos servicios? ¿Y tus compañeros?

Seguro que todos tenemos anécdotas que contar de los SAT. A mí, particularmente, me parece inadmisibile que su nivel de efectividad sea tan bajo: es una vergüenza que te pases más de diez minutos a la espera y que, al final, la persona que te atiende no te pueda resolver nada. Yo entiendo que son las empresas y no los operadores las que tienen la culpa. Sin embargo, a estos pobres les gritamos y descargamos en ellos nuestra ira. No me gustaría estar en su pellejo. ¿Qué pueden hacer ellos si no tienen la más mínima capacidad de resolverte nada? Lo que de verdad es una vergüenza es que a las empresas les importen tan poco los problemas de los usuarios. Para mí, los SAT son una pura hipocresía. Una pena... y luego dicen que todo va bien.

Quejarse del funcionamiento de un servicio

Me parece (que es) lamentable/
una vergüenza que... + subjuntivo

No se puede tolerar/consentir
que + subjuntivo

Cuesta comprender que + subjuntivo

No se puede tolerar que te hagan
llamar de un teléfono a otro y en
ningún sitio te den una explicación.

Ejemplo 3m. Fuente: En acción 3. Curso de español (Verdía et al. 2007).

Más adelante se aportan diferentes estructuras para expresar desacuerdo rotundo (Instituto Cervantes, 2006) e intensificación del desacuerdo, a través de exclamaciones e indefinidos: «¡Anda ya!», «lo dudo mucho» (4m).

REACCIONAR ANTE LO DICHO POR OTRO

Expresando acuerdo
Sí, quizá sí./Puede (ser).

Expresando duda o desacuerdo
¿Tú crees?/Lo dudo./Me extraña.
No creo./No puede ser./¡Anda ya!/¡Qué va!

- Tal vez estas figuras sean una pista de aterrizaje para naves alienígenas.
- ▲ Lo dudo mucho. Seguro que tienen una explicación mucho más sencilla.

Ejemplo 4m. Fuente: En acción 3. Curso de español (Verdía et al. 2007).

En *Nuevo Prisma nivel C2* también se incluyen estructuras para expresar desacuerdo rotundo (5m), esta vez sin atenuación e incluso rozando la descortesía.

× Expresar acuerdo/desacuerdo rotundo ×

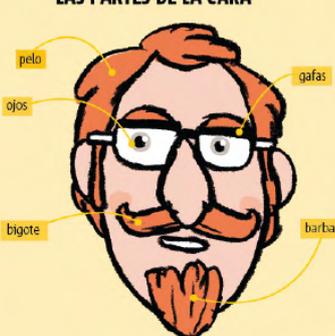
<ul style="list-style-type: none"> • Eso es una gran verdad. • ¡Exacto! 	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Evidentemente! • ¡Para nada! 	<ul style="list-style-type: none"> • Eso no tiene ni pies ni cabeza. • Pero, ¿cómo se puede decir algo así?
---	--	---

<p style="text-align: center;">× Expresar escepticismo ×</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Yo) Tengo mis dudas (al respecto). • No sé qué decirte. • No me convence del todo. 	<p style="text-align: center;">× Expresar posibilidad ×</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede/Pudiera ser que... • Esto lleva a pensar que... • Cabe la posibilidad de que...
---	--

Ejemplo 5m. Fuente: Nuevo Prisma nivel C2 (Equipo Prisma, 2012).

Por otra parte, también se presentan en los manuales diferentes tácticas de atenuación en la descripción física, cuando el hablante quiere expresar un aspecto socioculturalmente interpretado como negativo en la comunidad meta (ejemplos 6m, 7m, 8m). Tomamos el ejemplo del adjetivo 'gordo': se añade el sufijo '-ito' para minimizar el impacto, sumado incluso a la frase 'un poco':

LAS PARTES DE LA CARA



EL ASPECTO FÍSICO ▶ CE: 1 (p. 38)

Es rubio/-a. = **Tiene** el pelo rubio.
 moreno/-a. = el pelo negro.
 castaño/-a. = el pelo castaño.
 pelirrojo/-a. = el pelo rojo.
 calvo.

Es alto/-a.
 bajito/-a.
 delgado/-a.
 gordito/-a.

Tiene los ojos marrones. oscuros
 negros.
 azules. claros
 verdes.

Lleva gafas / lentillas
 bigote / barba / coleta...
 el pelo largo / corto / liso / rizado...

◀ Sus ojos son azules.—
 Tiene los ojos azules.
 Tu pelo es muy bonito.
 Tienes el pelo muy bonito.

Ejemplo 6m. Fuente: Gente Joven 1 Nueva Edición (A1.1) (Arija et al., 2013).

Más adelante, en este mismo manual, se especifica por qué se utiliza 'gordito' en lugar de 'gordo', y es debido al carácter peyorativo de estos adjetivos en las comunidades hispanohablantes.

**MUY, BASTANTE,
NO... MUY, UN POCO**

Es *muy* guapo/-a.
Es *bastante* guapo/-a.
Na es *muy* guapo/-a.
Es *un poco* feo/-a.

 Los adjetivos **bajo/-a**, **gordo/-a** y **feo/-a** son peyorativos; normalmente decimos **bajito/-a**, **gordito/-a**, **feito/-a** o bien usamos **un poco**.

Ejemplo 7m. Fuente: Gente Joven 1 Nueva Edición (A1.1) (Arija et al. 2013).

Nuevo Español en marcha 2 también incluye este fenómeno de atenuación (entre los ejemplos 11 y 12 del texto). Sin embargo, no ofrece ningún tipo de explicación sobre su uso y matices.

3 Completa con los verbos *ser* / *estar* / *tener*.

Te presento a Marta. (1)_____ polaca. (2)_____ alta y delgada. (3)_____ el pelo rubio y rizado. (4)_____ 34 años y (5)_____ casada. (6)_____ dos hijos. (7)_____ muy alegre, pero hoy (8)_____ un poco cansada. (9)_____ secretaria del director.

Te presento a Pablo, (10)_____ el marido de Marta. (11)_____ bastante alto y un poco gordito. (12)_____ el pelo muy corto. (13)_____ 36 años y (14)_____ constructor. Ahora mismo (15)_____ en su oficina.

Ahora, te presento a Paula. (16)_____ la hija de Marta y Pablo. (17)_____ 10 años. (18)_____ el pelo rubio y los ojos azules. (19)_____ una buena estudiante y, además, muy guapa. Ahora (20)_____ en el colegio.

Ejemplo 8m. Fuente: *Nuevo Español en marcha 2* (A2) (Viúdez et al. 2014).

Estos ejemplos presentan una buena oportunidad para trabajar el fenómeno de la descortesía. En español utilizamos las estrategias de atenuación para evitar en la medida de lo posible dañar la imagen de los hablantes; en cambio, si verdaderamente queremos que se produzca este daño, como acto descortés, no atenuamos los enunciados. Respecto a la anticortesía, no atenuamos y, en cambio, no se produce el daño, debido al valor afiliativo y al nivel de confianza entre los hablantes.

3.1.2. Muestras de descortesía auténtica

Hemos encontrado varios ejemplos de descortesía auténtica. La mayoría de estos ejemplos son diálogos (simulados, no reales): esto nos indica que los diálogos son una herramienta adecuada para explotar la descortesía, sean reales (adaptados u originales) o simulados.

B. Ahora lee las transcripciones. ¿Quién crees que tiene razón en cada caso? Coméntalo con un compañero y explicad por qué.

1

BORIA: Dame el mando ahora mismo.
MAR: No me da la gana, estoy viendo la tele. No aguanto que seas tan egoísta.
BORIA: Pues yo no soporto que siempre decidas tú qué canal vemos, porque la televisión no es tuya.
MAR: Oye, estoy viendo una película, ¿vale?
BORIA: Sí, pero siempre vemos lo que tú quieres. Ya está bien, ¿no? Además, van a venir mis amigos y queremos ver una serie.
MAR: Ahora resulta que tus amigos deciden lo que vemos en la tele. ¿Por qué no vais a tu habitación?
BORIA: Porque somos tres y la habitación es pequeña. Es increíble que seas tan egoísta.
MAR: Eres imposible, chaval. Toma el mando...



2

LUISA: Pedro, ¿quieres bajar de una vez? No entiendo cómo siempre tardas tanto en prepararte.
PEDRO: Ya voy, ya voy. ¡Si tenemos tiempo de sobra!
LUISA: ¿Cómo que tenemos tiempo de sobra? Son las siete y la película empieza a las ocho. Odio ir siempre con prisas.
PEDRO: ¿Falta una hora? Pues mira, nos sobran 25 minutos.
LUISA: ¿25 minutos? Pero ¡qué dices! Me encanta que seas tan optimista. ¿Tú sabes el tráfico que hay? Y además, me pone nerviosa que no tengamos las entradas compradas. Como se te ha olvidado...
PEDRO: ¿A mí? La primera noticia que tengo. Ahora resulta que yo tenía que comprar las entradas.
LUISA: Pero si te lo dije ayer, Pedro...



3

PADRE: No vas y se acabó.
BORIA: ¿Pero, por qué?
PADRE: ¿Cómo que por qué? Traes tres suspensos a casa ¿y todavía preguntas que por qué? Es increíble que no te des cuenta tú mismo.
BORIA: Pero papá... déjame al menos ir un rato... ¿Por qué no puedo?
PADRE: Pues porque estás castigado.
BORIA: Por favor... es que he estado todo el día estudiando, necesito salir un poco...
PADRE: Haber pensado en eso antes de los exámenes. De verdad, hijo, me da mucha rabia que seas tan irresponsable. No es NO. No vas a salir, y punto.
BORIA: Pero sí yo hice todo lo que pude, lo que pasa es que los profes me tienen manía...
PADRE: Sí, será eso. Venga, hijo, vete a tu habitación que no estoy para cuentos.



Ejemplo 9m. Fuente: Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1) (Arija et al. 2013).

En *Gente Joven 4*, al contrario de los ejemplos sobre suavizar críticas negativas o convertirlas en asertivas de *En acción 3* (ejemplos 1m, 2m), sí se muestra cómo expresarse con 'enfado' (10m); lo que supone, en definitiva, censurar o rechazar absolutamente (sin atenuación) el comportamiento del otro.

EXPRESAR ENFADO ▶ CE: 13 (p. 12)

No vas, ¡y se acabó! ¡y punto!
Vete a tu habitación, que no estoy para cuentos.
Pero ¿qué dices?
Ahora resulta que yo tenía que comprar...
¡Pero si te lo dije ayer!
Eres imposible.
¡No es no!

- Termina la verdura de una vez.
- ¡No me da la gana!



Arco, ¡ven aquí **ahora mismo!**



¿Cómo que se te ha roto **sin querer?**

Ejemplo 10m. Fuente: Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1) (Arija et al. 2013).

Más adelante, en el mismo manual, aparece este diálogo riquísimo en actitudes socioculturales (por ejemplo, en torno a los roles y masculinidades), expresiones coloquiales y descortesía.

LA REVISTA

EL CANDIDATO

D. CARLOS: Bueno... pase... pase, por acá... bien, siéntese allí... No, en ese sillón no, ese lo uso yo. Siéntese en esa silla. *(Aire descortés siempre.)*

JORGE: Gracias.

D. CARLOS: ¿Qué me agradece...?

JORGE: Y... la silla...

D. CARLOS: *(Desabrido.)* ¿Y por eso "gracias"? No se la regalo, solo le digo que se siente.

JORGE: Bueno... desde luego... ejem... yo no presumía que me regalara ninguna silla y...

D. CARLOS: ¡Bueno! Si vamos a estar acá hablando de sillas y qué sé yo... ¿No le parece que perdemos tiempo...? Soy un hombre muy ocupado y... ¿entiende?

JORGE: Bien... me he atrevido a venir a esta casa...

D. CARLOS: *(Descortés siempre.)* Sin preámbulos, sin preámbulos, por favor!

JORGE: Bueno. Se trata de su hija.

D. CARLOS: ¿Sí...? ¿Y qué...? ¿O me va a venir a contar que tengo una hija? Ya lo sé. Lo sé desde hace 17 años y unos meses. ¿Y bien...? ¿Qué hay con ella...?

JORGE: Pues pasa que... bueno. Creemos que nos queremos y...

D. CARLOS: ¿Ustedes creen...? ¿Y bien...? ¿Qué quiere...? ¿Que le saque yo de la duda?

JORGE: ¡Es que no hay ninguna duda!

D. CARLOS: ¿Y por qué dice que creen que se quieren?

JORGE: Es que... usted, con su actitud... ¡le confunde a uno, señor!

D. CARLOS: ¿Mi actitud? Es la normal... soy el dueño de la casa, ¿no?

JORGE: Sí, desde luego... Pero... *(Un poco picado ya.)* ¡No le costaría mucho ser un poco más cortés...!

D. CARLOS: Si me ha pedido una entrevista para darme lecciones de urbanidad...

JORGE: *(Molesto.)* ¡No es para eso!

D. CARLOS: Haga el favor de no levantar el tono de voz...

JORGE: Perdona... yo solo...

D. CARLOS: ¡Vamos, vamos, vamos, al grano...!

JORGE: ¡Vengo a pedirle permiso para visitar a su hija, como pretendiente!

D. CARLOS: ¿Ah sí...? ¡Hummmmmmm! [...] ¿Trabajo...?

JORGE: ¡Sí... soy dibujante...!

D. CARLOS: Ah... ¡Dibujante! ¿Es usted el que dibuja esos monitos idiotas que salen en las revistas...?

JORGE: *(Picado.)* ¡No, señor! Soy dibujante de planos... ¡Me gano la vida copiando planos...!

D. CARLOS: Malo, malo... el que se pasa la vida copiando el trabajo de otros no tiene ningún mérito... ¡Es una forma de ser haragán...!

JORGE: *(Ofendido.)* ¡Pero señor!

D. CARLOS: Déjese de... ¿Estudia...?

JORGE: ¡Tercer año de ingeniería!

D. CARLOS: ¡Vaya carrera que eligió...! [...]

JORGE: Tengo el orgullo de ser lo que soy. Hijo de campesina humilde, 23 años. Me pago mis estudios, no como bien y me visto peor. Jamás fui preso ni mentí a nadie. Y tengo eso que muchos no tienen... ¡a pesar de su edad: ¡respeto a sí mismo!

D. CARLOS: Un momento, jovencito... Antes de irse, sépalo bien. ¡Le prohíbo terminantemente que se vea con mi hija...!

JORGE: Ah... no. Ahí está equivocado, señor. Mis sentimientos son rectos y sanos. Tratarla no hará daño a nadie, salvo a un padre egoísta. Así que... saquese de la cabeza eso... y otra vez... ¡Buenas tardes!

D. CARLOS: ¿La seguirá viendo?

JORGE: Sí, señor. La seguiré viendo. Por dignidad y por cariño hacia ella. Y, por favor, no repita eso de que me prohíbe, porque... me dolería mandarlo al demonio... al padre de la chica que quiero... ¡Adiós, señor... lamento mucho haberle quitado su precioso tiempo!

D. CARLOS: *(Ahora súbitamente cordial.)* Che rá'y...¹ vení² acá...

JORGE: ¿Quéé...?

D. CARLOS: Sentate³ ahí...

JORGE: Pero... ¿qué pasa...?

D. CARLOS: Pasa que... bueno, soy papá... ¿no? Y mi nena se ha enamorado... y me preocupaba... quería estar seguro si el hombre la merecía, nada más... [...]

JORGE: Y... ¿pasé el examen...?

D. CARLOS: ¡Claro...! Carácter... dignidad... conciencia de la nobleza de los sentimientos... ¡y coraje...! [...]

JORGE: ¿Entonces...?

D. CARLOS: Por ahora... los martes, jueves y sábados... de 7 a 9 de la noche, ¿eh? Ni un minuto más, ni un minuto menos... ¡Ah... y en la sala...! Con las luces encendidas, ¿eh?... ¡Con las luces encendidas...! ¡Je, je, je.

Glosario

1. Che rá'y...: significa "hijo mío" en guaraní.
2 y 3: segunda persona del singular del imperativo en algunas variantes dialectales de Latinoamérica.

Mario Halley Mora (1926 - 2003).
Periodista, narrador, poeta y guionista de las primeras historietas paraguayas en guaraní o bilingües, fue también el dramaturgo paraguayo más prolífico del siglo XX, con más de quince obras teatrales publicadas y unas cincuenta estrenadas. Fue especialmente conocido por sus cuentos y microrrelatos.



Fuente: <http://www.portaiguarani.com/>

Ejemplo 11m. Fuente: Gente Joven 4 Nueva Edición (B1.1) (Arija et al. 2013).

En *Nuevo Español en marcha 2* también encontramos crítica y censura hacia ciertos comportamientos (12m). Aparecen varios ataques a las imágenes del otro interlocutor o hacia uno que no está presente.

3 Lee las conversaciones siguientes y complétalas con un adjetivo del recuadro.

cansado • harta • enamorada
rara • desordenada • caliente • agobiada
preocupada • asustado

- 1 ■ Javier, ¿qué te pasa?, tienes mala cara.
• Hoy he tenido mucho trabajo y estoy cansado.
- 2 ■ Hola, María, ¿qué tal?
• Fatal, estoy _____ de limpiar y de ordenar la casa, y mis hijos no ayudan nada.
- 3 ■ Jesús, toma ya la sopa.
• No puedo, está muy _____.
- 4 ■ ¿Qué le pasa a Aida?
• No sé, está muy _____, yo creo que está _____.
- 5 ■ Luis, tu mesa está muy _____, así no puedes estudiar bien.
- 6 ■ Marta, ¿qué te pasa? ¿Estás enferma?
• No, qué va. Estoy _____ con el trabajo, mi jefe no me deja descansar un minuto.
- 7 ■ ¿Qué le pasa al niño?
• Está _____ porque un perro se ha acercado mucho a él.
- 8 ■ ¿Tú sabes por qué Paloma está tan _____?
• Sí, su madre está en el hospital.

Ejemplo 12m. Fuente: Nuevo Español en marcha 2 (A2) (Viúdez et al. 2014)

Otra forma de censurar actitudes es a través de la comunicación no verbal, como estos ejemplos de *Nuevo Prisma nivel C2* con expresiones como «¡Corta el rollo!» o «¡Estás loco/a!» (13m).

3.1.  Lee las intervenciones del locutor A del siguiente diálogo y completad las intervenciones del interlocutor B con las frases que acompañan a estos gestos. Después, interpretad el diálogo. El interlocutor B contesta con gestos.

 ¡Corta el rollo!	 Muchísimos.	 ¡Perfecto/a!	 No.
 Mucho dinero.	 Después.	 Muy delgado.	 ¡Estás loco/a!

A ¿Qué tal la fiesta?	B	B
B	A Ah, llegó más tarde. ¡Qué bien está!	A Pues oye, a ver si te lo ligas.
A ¿Erais muchos?	B	B
B	A No, qué va. Así está mejor, que antes estaba bastante gordito. Oye, me dijo que le va tan bien en la empresa, que gana mucho...	A Yo creo que no lo has pensado bien. Tú le caes estupendo, se le nota.
A ¿Estaba Pablo?	B	B
B	A Bueno. Lo que tú digas...	
A Pero si él me ha dicho que hablasteis...		

Ejemplo 13m. Fuente: Nuevo Prisma nivel C2 (Equipo Prisma, 2012).

En este manual, *Nuevo Prisma nivel C2*, es donde encontramos más alusiones a fórmulas de descortesía. Fijémonos en los siguientes diálogos (14m), especialmente los de las columnas del medio y de la derecha: aparecen expresiones de rechazo y censura del comportamiento del otro, en «¿Cómo que esperar al mes que viene? ¿Está usted completamente loca?» o «Mario, no me toques las narices».

Cierto es que no se explican algunas de las expresiones. Los alumnos probablemente se preguntarán: «¿qué querrá decir la frase “déjese de doña Agustina o don Agustín”?, ¿qué sentido tiene?»; o, en el ejemplo anterior, convendría explicar el valor enfático y acusativo que se le da al vocativo ‘Mario’ en la conversación.

> | 2 |  Estas son las transcripciones de las conversaciones. Léelas mientras las escuchas de nuevo. Fíjate en los elementos coloreados.



Marta Pues, yo no sé, **mi abuela, los ojos, el color** que tendrían...

Yago Yo tampoco. Me acuerdo muy poco de cómo era... Pero, bueno, es que yo tengo una memoria de pez, la verdad, se me borra todo al minuto. Fíjate, ayer, cuando me...

M Ya, pero **mi abuela**, es que yo pasé con ella toda mi infancia. Ellos vivían en el B, **y nosotros...**

Y ...**en el A**. ¿no? Por cierto, ¿siguen tus padres viviendo allí?... Hace mil años que no los veo. Antes los veía un montón, pero, claro, antes yo iba al gimnasio al lado de tu casa.

M ¿Al gimnasio? Pero tú, ¿has ido al gimnasio alguna vez?

Y ¿Que si he ido alguna vez...? Pero si estuve yendo no sé cuantísimos años a nadar todas las tardes.

M Ay, es verdad, es verdad..., **que ibas a nadar todas las tardes**.

Y A nadar y a hacer pesas y a...

M Yo en cambio **con la piscina** .. (resopla).

Y Ya, ya lo sé que lo tuyo es la playa.

M Pues sí, que no aguanto ni un largo, me aburro a los dos minutos. Es un rollazo, la verdad, **la piscina**.



Jefa María, buenos días.

Empleada Buenos días, doña Agustina... Aquí estamos, descansando un minutito.

J ¿Ha elegido ya las fechas de las vacaciones?

E Mm, no..., la verdad es que no...

J **Debe usted elegirlos cuanto antes.** Todos los años tenemos el mismo problema.

E Bueno, es que ya sabe que, en principio, tengo que esperar a que se las den a mi marido. **Si fuera posible... esperar al mes que viene**.

J ¿Cómo que esperar al mes que viene? ¿Está usted completamente loca? ¿Qué pasa, que cree que todos sus compañeros tienen que estar pendientes de usted?

E No, por favor, claro que no. Pero es que **una ya no sabe qué hacer.** A él no se las dan, a mí me las exigen. **Si yo ya sé que no es cosa suya, doña Agustina, pero...**

J **Déjese de doña Agustina y de don Agustín y aclárese de una vez** o se va a quedar sin ellas... ¿Primera quincena de agosto o de septiembre?

E De acuerdo, deme la primera de agosto...



Pilar ¿Qué te dijeron en el taller?

Mario ¿En el taller?

P Sí, en el taller. ¿Para cuándo van a tener el coche?

M Bueeeeno, el coche..., bah, eso va para largo. Los problemas de la correa de transmisión no hay quien los arregle.

P ¿Que tiene un problema de qué? Pero si no me habías dicho nada... ¿Cuándo llamaste...?

M No he llamado.

P Ah, no has llamado... Entonces, ¿cómo sabes lo que tiene?

M No lo sé.

P Mario, **no me toques las narices...**

M Y, tú a mí no me agobies, **ino te fastidial!** Si quieres saber cómo está el coche, llama tú. Yo no lo sé... ¿Qué quieres que haga?

P Como no tengamos el coche para el fin de semana... Sabes perfectamente que el sábado es el bautizo del **garbancito**.

M Anda, el bautizo..., no me había vuelto a acordar... ¡Lo que me faltaba!

Ejemplo 14m. Fuente: Nuevo Prisma nivel C2 (Equipo Prisma, 2012).

Seguidamente se expone el cuadro de teoría, que hasta incluye un apartado dedicado a la función de la «trasgresión de la cortesía».

2.1. Las palabras y frases coloreadas son ejemplos de diferentes estrategias y recursos lingüísticos propios del español conversacional: repeticiones, frases hechas, etc. Completad el siguiente cuadro con las expresiones coloreadas que correspondan a cada apartado.

Recursos para conversar en español

Conversación 1

x Orden de palabras

- Indicación del tema. Se mueve un elemento al principio de la frase para indicar cuál es el tema:
- Yo no sé, *mi abuela*, los ojos, el color que tendrían...

—

- Cierre aclaratorio. Se mueve un elemento al final para marcar el cierre aclaratorio del tema:
—

x Repeticiones

- Para recuperar el tema. El hablante repite un elemento para recuperar un tema amenazado:
—
- Colaboración dialógica. Se repite un elemento para expresar acuerdo con el interlocutor:
—

x Frases incompletas

- Frases concatenadas para contribuir a que la conversación avance, el hablante termina la frase que ha empezado su interlocutor:
—
- Frases suspendidas. Para resultar más expresivos, se emplean enunciados que, aunque contienen una información completa, les falta el final. Con ellos se consigue resaltar la información que no se dice:
—

Conversación 2

x Cortesía y modestia

- Para atenuar o suavizar una opinión negativa o una petición, los hablantes usan recursos de cortesía como:
—
- Para resultar modestos, recurrimos a estrategias para diluir la imagen del yo, por ejemplo, impersonalizaciones:
—
- Para proteger al interlocutor quitándole una responsabilidad negativa, se emplean recursos como:
—

x Transgresión de la cortesía

- Para resultar deliberadamente descortés, el hablante puede dirigirse directamente al tú:
—
- También puede emplear otras estrategias de descortesía, como el uso de imperativo sin atenuadores:
—

Conversación 3

x Palabras

- Palabras polisémicas de uso genérico, estilísticamente neutras: *cosa*, *hacer...*, debido a la tendencia a la comodidad y a la economía de recursos.
- Palabras marcadas estilística o socialmente: propias de una zona, de un grupo social, de un grupo de amigos, etc. Así la conversación refuerza la cohesión del grupo:
—
- Exclamaciones. Para intensificar o reforzar la actitud del hablante:
—
- Metáforas cotidianas. Empleo de frases y expresiones metafóricas para conseguir un discurso más directo e intensificado:
—

Ejemplo 15m. Fuente: Nuevo Prisma nivel C2 (Equipo Prisma, 2012).

Podríamos decir que el ejemplo de a continuación es la mayor aproximación a la anticortesía en todos estos manuales: «censura benevolente». En el ejercicio anterior tiene pleno sentido descortés, de ataque a la imagen. Sin embargo, en el cuadro de teoría (16m) se presenta también con ese sentido amable o benevolente.

> | 3 |  Lee las siguientes frases y di qué significan las palabras en **negrita** sin utilizar el diccionario.

- 1 Vaya **bodorrío**. No he visto nada más hortera en mi vida. ¡Qué cutrez de novios!
- 2 Este **niñato** aún no ha salido del cascarón y cree que se va a comer el mundo.
- 3 Es vergonzoso lo del vecino. El muy **borrachuzo** viene dando gritos cuando llega bebido a casa.
- 4 Es un **señoritingo** que no ha trabajado en su vida.

| 3.1. |  Lee el cuadro de reflexión y rectifica tus respuestas de la actividad 3, si es necesario.

Los sufijos peyorativos

- ✘ Tenemos diferentes mecanismos para expresar connotaciones afectivas en las palabras: la entonación, la elección del léxico (*chucho* frente a *perro*), los sufijos, etc.
- ✘ Entre los sufijos peyorativos, la terminación **-ón/ona**, unida a los adjetivos de persona, a veces denota una crítica amable, ironía o censura benevolente, como en *cuarentón*, *egoistona*, *tristón*, *cursilón*, *simplona* y *coquetón*.
Por esto, la palabra **solterón/solterona**, que de acuerdo con el DRAE significa "persona entrada en años y que no se ha casado", tiene un valor negativo e indica una idea desfavorable (peyorativa).
• Además de **-ón/ona**, existen otros sufijos peyorativos: **-orrijo/a**, **-ato/a**, **-uzo/a**, **-ingo/a**, etc.

Ejemplo 16m. Fuente: Nuevo Prisma nivel C2 (Equipo Prisma, 2012).

En todos estos ejemplos se podría contemplar una versión de anticortesía, al mismo tiempo que se profundiza en el valor descortés. Estos fenómenos, insistimos, son realidades de la lengua, corresponden a otras dimensiones más de las comunidades de habla hispana y debemos brindarles la oportunidad de trabajarlos.

3.1.3. El papel del manual en el aula de español

Los manuales de ELE que dicen presentar un enfoque comunicativo, como son los que aquí hemos analizado, deben proporcionar muestras de lengua del registro coloquial. A pesar de esto, las muestras resultan insuficientes, en ocasiones incluso forzadas. El registro coloquial y las expresiones denominadas 'vulgares', como las fórmulas de descortesía auténtica, están realmente extendidas no solo en la lengua oral sino en canales de conversación informal como las redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea, que además son de uso generalizado.

Consideramos que la descortesía y la anticortesía merecen algo más que una mención anecdótica en los materiales didácticos de ELE. Tampoco se trata de marcar una «hora de la descortesía», un momento específico para tratar nociones de descortesía y anticortesía; puesto que en cualquier situación algo puede ser interpretado diferente de la intención inicial, la descortesía y la anticortesía pueden aparecer en cualquier contexto. Por estos motivos, el material didáctico que llevemos al aula debe reflejar esta realidad.

Con esto no negamos la utilidad de los manuales en el aula. Al contrario, creemos que son herramientas necesarias tanto para los aprendientes como para los profesores. Nos ofrecen diversas posibilidades y es necesario aprovecharlas, especialmente las que traen muestras reales de lengua, como las conversaciones. Es cierto que resultan insuficientes en cuanto al registro coloquial, por eso los profesores debemos responsabilizarnos de llevar al aula más muestras significativas para las necesidades y objetivos de aprendizaje de los alumnos. Si tenemos en cuenta el manual como una herramienta más que facilita los conocimientos para que el alumno se gestione su aprendizaje, estos deben ser lo más holísticos, realistas y significativos posibles; en

definitiva, adecuados a las necesidades de los alumnos y a las realidades que van a experimentar en su inmersión sociocultural y lingüística.

3.2. Corpus discursivo de conversaciones coloquiales como herramienta para el aula

Analizar la comunicación coloquial no es una tarea fácil, sus rasgos específicos la hacen más compleja (y, por tanto, rica). La realidad es que, si el alumno ha mantenido contacto con la comunidad hispanohablante, probablemente ya se haya encontrado elementos característicos de la conversación coloquial, y en cambio nunca los haya trabajado en el aula. Apoyamos la inclusión de corpus de conversaciones coloquiales en nuestras propuestas didácticas: los corpus son material didáctico, ya que «constituyen una fuente de *input* (proporcionan ejemplos reales de la lengua [...]) y, por otro lado, permiten al estudiante inducir el funcionamiento de la lengua, pues elabora hipótesis sobre los usos lingüísticos y las va corroborando o rechazando» (Albelda Marco, 2011: 84).

Trabajar con corpus conversacionales contribuye a que los aprendientes analicen y empleen la lengua en contexto. El poder contemplar la lengua en su uso natural y espontáneo ayuda a trabajarla de forma holística: se infieren mejor los significados, se desgranar los códigos socioculturales y se infieren ciertas sutilezas que no se aprecian tanto en los diálogos simulados o en los textos adaptados. Los corpus de conversaciones coloquiales como Val.Es.Co 3.0 recogen la naturalidad de la comunicación coloquial y la anticortesía aparece de forma espontánea. Este corpus se puede consultar en la web <http://www.valesco.es/>.

3.2.1. Análisis de anticortesía en el corpus Va.Es.Co 3.0

Observaremos la repercusión de los actos convencionalmente descorteses en la interacción: utilizaremos la descortesía como categoría de análisis. Como indica Bernal Linnarsand (2008: 777), «para calificar una actividad de cortés o descortés hay que considerar si efectivamente ha tenido tal efecto». Valoraremos si hay efectos de descortesía o si, por el contrario, se trata del fenómeno de la anticortesía, que tiene como consecuencia el refuerzo de la confianza y la imagen afiliativa entre los participantes.

Hemos analizado exhaustivamente la totalidad de conversaciones publicadas en Val.Es.Co 3.0, de entre las cuales hemos seleccionado nueve diálogos para observarlos a continuación, que adjuntamos según su orden de aparición en Val.Es.Co 3.0 (orden cronológico). Aportamos el código y la localización de las intervenciones en la conversación publicada. Destacamos en **negrita** la expresión sobre la que queremos valorar su efecto descortés o anticortés. Los elementos sociolingüísticos de las conversaciones como el género de los participantes, la relación entre ellos, sus niveles socioculturales (bajo, medio o alto) y los rangos de edad se pueden consultar en Val.Es.Co 3.0.

Las conversaciones analizadas son en su mayoría prototípicas o periféricas: como se indica en Val.Es.Co 3.0, el corpus prototípico corresponde a las «conversaciones coloquiales secretas [producidas] en Valencia», mientras que la conversación periférica,

por diferentes razones expuestas en la web, «se aleja de algún modo de la conversación coloquial prototípica» (Pons Bordería, 2021).

(1c) Código: 1994.PF.7, 61-67

D1: no y tengo- si reclamo↑ tengo que llevar esto↑/ para que me dieran esto pero el chico ya me conoce me lo ha dado y chimpum ((()))

C1: ((([van] a pagar)) Raquel Raquel

A1: ¡que le den la extensión!

C2: [[RISAS]] la extensión dice

A2: extensión↑

C3: (RISAS)

D2: ((es que es difícil hostia la palabrita))/ e xen ción

Ejemplo 1c: conversación coloquial entre cuatro amigos. Fuente: Val.Es.Co 3.0.

(1c): el *lapsus* en la pronunciación de A provoca las risas de C. La burla que hace C podría implicar un ataque a la imagen de A; en cambio, A no solo no lo toma como un ataque, sino que se une a la burla de su propio error. Además, D empatiza con esta equivocación diciendo que la palabra es difícil; esta intervención mitigaría el efecto negativo de la burla, funcionaría para aliviar la posible tensión que sabemos no ha ocurrido.

(2c) Código: 1994.PT.1, 245-255

B1: pues yo qué sé (()) debe ser así esto→ es que cuando a un enfermo lo van a operar lo depilan °(imagínate el papá cuando lo depilen)°

A1: ihos[tii!](ENTRE RISAS)

B2: [y] encima [cucha]

A2: [y espero] que le duerman

B3: °(el papá)° °(((lo más posible))) es que lo van a dormir°

A3: ¿para ((depilarlo lo)) duermen?

B4: °(¡aah!)° °(le ponenn- ¿como es la-?)° °(como la barba)° °(ponen crema (()))°

A4: ¡pero claro! nno lo depilan con cera↑ **so animal**

B5: No

A5: no le van [a depilar(ENTRE RISAS) las ingles y todo] con [cera]↑

B6: (((pero)) no le tienen que dejar-] [no le tie]nen que dejar ni un ((pelito))

Ejemplo (2c): conversación prototípica en un domicilio particular entre familiares.

(2c): A utiliza la expresión malsonante ‘so animal’, con la intención de cuestionar el argumento de B, en cambio su hermano no se ofende. Las risas en el diálogo indican el ambiente relajado entre ellos. Es un claro ejemplo de anticortesía, y es prueba además de que las mujeres también intervienen en estos actos, al contrario de lo que defendía Zimmermann (2005: 49).

(3c) Código: 1996.PF.10, 64-69

C1: ¿os habéis fijado que está todo el suelo lleno de barro?

E1: Síí

B1: (RISAS)

D1: pues tú no has visto tu patio [(RISAS)]

C2: [(RISAS)]/ [ay] [mola↑]/ [mola↓]

B2: [(RISAS)] (RISAS) [(RISAS)] (RISAS) [(RISAS)] [es ver]dad (ENTRE RISAS)

Ejemplo (3c): conversación periférica en un domicilio particular entre compañeros de clase.

(3c): D aprovecha la intervención de C para hacer un comentario que podría dañar la imagen de su amigo. Intuimos que C tiene el patio sucio y su compañero lo provoca verbalmente por ello. Sin embargo, C no se ofende ante el comentario. Vemos que incluso participa en la broma, riéndose y aprobando la intervención de D repitiendo la frase coloquial «mola».

(4.1c y 4.2c) Código: 2011.PT.11, 263-269 (4.1c) y 276-280 (4.2c)

Ejemplo (4.1c)

B1: ¿tú no quieres salir o qué margi[nada?]

E1: [no] yo [no]/ [no]

A1: [sí] Elisa sal [pero si] va a salir hasta Mireia casi

B2: no pero Elisa sí que sale// aahora/ ¡hola Elisa! joder vente más// [o te] pones o no te pones eso es

A2: [acércate]

A3: Elisa ven conmigo

Ejemplo (4.2c), más adelante en la conversación. Misma situación comunicativa.

E2: no// encima estoy SUDADÍSIMA// a qué mala hora [podría haber venido] en bus como una burguesa// [me he dejao (())]

D1: pues- [¿como una hamburguesa?]

A4: una burguesa (RISAS) no una hamburguesa(ENTRE RISAS)

D2: (RISAS) [(RISAS)] [te juro] que es(ENTRE RISAS)/ (RISAS)

B2: [yo también soy una hamburguesa]

Ejemplos (4.1c y 4.2c): conversación prototípica en un domicilio particular entre amistades.

(4c): Consideramos el ejemplo (4.1c) como anticortesía prototípica. B insulta a E llamándola «marginada». B quiere resaltar que E es la única que no sale y los demás participantes quieren que salga, como ratifica A. Esta expresión no causa en absoluto tensión entre los hablantes, E no reacciona en defensa de su imagen. Este es un ejemplo de cómo la anticortesía puede transmitir afiliación, pues los compañeros de E muestran aprecio por ella, el vínculo se ve reforzado. En el segundo fragmento (4.2c) se produce un error en la interpretación: D entiende la palabra 'hamburguesa' en la intervención de E, «burguesa». Esto genera una conversación alrededor del fallo inferencial de E. A se ríe de este fallo, a quien le acompaña la misma D, que no se ofende en absoluto. Además, B interviene para empatizar con D en esta confusión.

(5c) Código: 2019.PT.31, 871-878

B1: [a ver que yo sin querer un día ro]bé o sea [(())-]

[Entre estas dos intervenciones de B, falta una intervención de C]

B2: [pos yo- pos yo más dra-] pos yo más drástico que pasé por el segurata dentro en [el tienda]

C1: [noo yo] por la caja

B3: ay también es verdad voy al tienda y la pa- medallita esta que ponen así d- de en plann felicidades ¿vale? la cojo vale un euro ((y)) me la cojo así y voy- a- pero en- que iba andando porque iba sola mirando cosas no sé qué y como la llevaba así en la mano pues iba mirando cosas y me salgo del tienda y s- [y le digo adiós al se-

A1: [y- y con eso en la ma- y- y eso en la-]

B4: sí y le digo adiós] al segurata y todo [o sea] [y cuando] voy ya por la [tienda del Valencia]

A2: [y con eso en] la mano [qué morro] (RISAS)

[Entre estas dos intervenciones de A, falta una intervención de B]

A3: [menos mal que no eres una] política (RISAS)

Ejemplo (5c): conversación prototípica en un bar entre familiares.

(5c): A reacciona ante lo que su hija B está relatando con la expresión «qué morro», seguida de unas risas. Esta expresión quiere decir ‘no tiene vergüenza’; es decir, es una expresión de censura del comportamiento o enunciado del otro. B no se ofende y continúa su relato. Su madre vuelve a intervenir, esta vez con un símil que posee connotaciones socioculturales: con «menos mal que no eres una política», A destaca la ironía entre robar (intencionada o no intencionadamente) y salir impune de ello, en esta comunidad de habla, la política se relaciona a menudo con la corrupción. Comprobamos de nuevo que el fenómeno de anticortesía es común entre mujeres, de diferentes rangos de edad y niveles socioculturales y con diferentes vínculos.

(6c) Código: 2020.PT.32, 245-253

C1: límpiate ahí que llevas ahí ((una barbaca))→ de vagabundo↑ de jomles ¿eh Palma?

B1: de jomles(ENTRE RISAS)

C2: jomles es va[gabundo en inglés]

B2: [¿cómo lo sabes-?] ¿có[mo lo] sabes tú eso mamá?

A1: [(())]

A2: [(())]

C3: iaah! (RISAS) tu madre sabe más de lo que tú te piensas

A3: ya ya yaa

B3: (RISAS)

Ejemplo (6c): conversación prototípica en una casa familiar entre familiares.

(6c): C emite el comentario «llevas una barbaca de vagabundo, de jomles» hacia A, su marido. Este es un enunciado descortés, en principio dañaría la imagen de A refiriéndose a su aspecto desaliñado. Sin embargo, no se crea tal efecto, ya que A no reacciona; es más, la conversación se retoma con B dirigiendo la atención a la pronunciación de su madre: la emisión castellanizada del extranjerismo *homeless*. La hija se ríe de esta pronunciación, y C comparte la broma con risas. Tampoco se produce este efecto descortés, ninguna de las intervenciones ha creado tensión entre ellos, que conversan en un tono distendido, no hay reacción negativa y hablan entre risas. Este es

(9c) Código: 2020.PT.39, 297-300

B1: ¿eres sagitario como Luci?

A1: no soy dinosaurio

B2: soy dinosaurio(ENTRE RISAS) (RISAS) gilipollas(ENTRE RISAS)

A2: (RISAS)

Ejemplo (9c): conversación prototípica en una peluquería entre trabajadora y cliente.

(9c): A reacciona con una broma ante el comentario de B, cambiando la palabra «sagitario» por «dinosaurio». B responde utilizando el estilo indirecto, citando a A entre risas; y a continuación añade una blasfemia común en el español peninsular: «gilipollas». El insulto *per se* es este ‘gilipollas’, una respuesta a la burla de A y que él responde también con risa. Todo esto indica que es una situación relajada y que ninguna de las intervenciones se toma como insultante ni provoca un efecto descortés.

Hemos visto que la confianza entre los hablantes es crucial para que la expresión convencionalmente descortés se infiera como anticortés. Estas expresiones contribuyen a mantener un ambiente relajado, no crean tensiones entre los participantes y refuerzan la solidaridad grupal (Bernal Linnersand, 2008: 778). Hemos comprobado, además, que el fenómeno de anticortesía no está presente únicamente entre hombres jóvenes amigos, sino que los hablantes intercambian estas expresiones anticortesas independientemente de su género (y el del otro), el nivel o ámbito sociocultural, el vínculo y el grupo de edad.

4. Propuesta didáctica

4.1. Presentación y metodología

Con esta propuesta didáctica trabajamos los recursos pragmalingüísticos y sociopragmáticos relacionados con la anticortesía en la conversación coloquial en español. Hemos elegido un *podcast* y una conversación de *WhatsApp* como materiales de análisis, explotación didáctica y producción de textos similares. Incluimos actividades para aumentar la conciencia pragmática y actividades que ofrezcan oportunidades para la práctica comunicativa (Kasper, 1997). Los alumnos se acercarán a contextos en los que está social y culturalmente aceptado el empleo de anticortesía en situaciones comunicativas reales.

Proponemos dos tareas principales: la descripción de hobbies en la secuencia 1 y la realización de críticas en la secuencia 2. Los alumnos compartirán diferentes conocimientos sobre las convenciones sociales y comportamientos típicos en conversaciones coloquiales, entre personas cercanas y con confianza; la visión afiliativa de la anticortesía; la expresión de gustos en registros coloquiales e informales; y la expresión coloquial de críticas.

4.2. Secuencias de actividades

Estas secuencias se pueden adaptar ambas desde el nivel A1 hasta el B2, realizando las modificaciones convenientes, para favorecer la competencia pragmática y el acercamiento al fenómeno de la anticortesía desde el principio del aprendizaje de la

lengua. Incorporamos las secuencias didácticas e inmediatamente después los comentarios al profesor, en los que explicamos el proceso y los objetivos específicos. Incluimos actividades de contextualización, de lectura y audición, de poslectura y posaudición, de transición y una evaluación del proceso de aprendizaje y de la secuencia realizada como actividad final.

4.2.1. Secuencia 1 para A2²

SECUENCIA DIDÁCTICA 1	
Título	Soy friki, ¿y qué?
Autora	Inés Suárez González
Nivel	A2 (extrapolable B1-B2)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las características y las dinámicas de las conversaciones coloquiales; - Conocer el fenómeno de la anticortesía: contextos de su aparición y usos; - Expresar gustos personales en conversaciones coloquiales.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión oral ✓ Comprensión escrita ✓ Expresión oral ✓ Expresión escrita ✓ Interacción oral
Alumnado destinatario	Esta secuencia está indicada para un grupo de al menos 10 estudiantes erasmus o en situación de inmersión en la comunidad sociolingüística, de diferentes nacionalidades, que estén interesados en la comunicación real habitual de la comunidad meta.
Dinámica	La secuencia intercala actividades de trabajo grupal en pleno, en parejas e individual.
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Material proporcionado por la profesora - Enlace al vídeo: 2 Gin Tonic: 1x05 - El de frikis y crushes ft. Holly Molly
Duración de la actividad	2 sesiones completas de alrededor de 1 hora y media cada una.

1. En esta ocasión vamos a hablar de *influencers*, de *podcast* y de ser *frikis*. Estas palabras vienen del inglés, pero están muy instaladas en el español y se usan frecuentemente. ¿Sabes qué significan? Coméntalo con tus compañeros.

2. Hablemos entre todos: ¿Qué es un *influencer* para ti? ¿Conoces a algún *influencer* hispanohablante?
➤ ¿Consideras que estas personas son *influencers*?



Martin Luther King Jr., político estadounidense



Greta Thunberg, activista sueca



Frida Kahlo, artista mexicana



Rosalía, cantante española



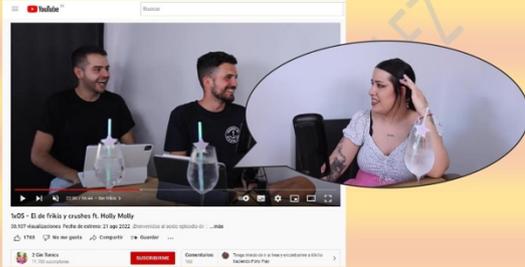
Staryuuki, jugadora de videojuegos cubana



Keanu Reeves, actor canadiense

² Enlace al vídeo de la secuencia: [2 Gin Tonic: 1x05 - El de frikis y crushes ft. Holly Molly](#).

3. ¿Escuchas algún *podcast*? ¿Y en español? ¿Qué características tienen los *podcast* normalmente?
4. Observa estas imágenes y comenta con tu compañero las siguientes preguntas.
 - a. ¿Dónde están las personas que aparecen? ¿Qué está pasando?
 - b. ¿Qué relación tienen las personas que aparecen?
 - c. ¿Qué tipo de conversación están teniendo?
 - d. ¿De qué crees que están hablando?



5. Las imágenes del ejercicio anterior son del *podcast* en español 2 *Gin Tonic*. En él, Germán y Kiko entrevistan a la *influencer* Holly Molly. Vamos a visualizar un fragmento de este *podcast* (21:33-23:15). Observa con atención el vídeo y acompaña la escucha del audio con la transcripción de la conversación que tienen los participantes.

LEYENDA DE SÍMBOLOS
 -: los hablantes se cortan unos a otros en sus intervenciones.
 " " : un hablante cita lo que dice otro.
 [] : un hablante interviene mientras otro está hablando.

TRANSCRIPCIÓN

Germán: Creo que hay una cosa que eeh aflora más en tu personalidad aún que es ser **friki**.
 (Risas)
 HM: ¡Efectivamente! ¡Me habéis descubierto!
 Germán: He de decir que, cuando eeh le hemos dicho a Holly que vie-que queríamos hablar sobre ser **friki** y así, Holly ha dicho: "yo soy **friki** de muchísimas cosas".
 Kiko: Sí-
 HM: -Yo soy **friki** de muchas cosas.
 Kiko: Me envió un audio yo creo que de la cama o en el sofá **en plan** -"yo soy **friki** de muchas cosas".
 HM: Estaba en la cama (risas).
 Kiko: "Yo soy **friki** de muchas cosas la verdad".
 (Risas)
 HM: Además me acababa de levantar de la siesta porque me-
 Kiko: -Sí, sí.
 HM: Me acaba de quedar dormida y me levanté **en plan** de "soy **friki**-de muchas cosas".
 Kiko: Yo estaba pensando **en plan**, "¿querrá venir o no? Porque estaba (risas) estaba con la voz de **soñar** y digo...
 HM: Es que me acababan de quitar lah muelas también, -es que eera todo un...
 Kiko: -Aah o sea que estabas entre la droga del medicamento, con el doloh.
 HM: Era una...
 Kiko: Noo, se perdona.
 Germán: Básicamente recién operada a este *podcast*.
 Kiko: Eso eh verdá.
 HM: Efectivamente, me he operadoo la mandíbula.
 (Risas)
 HM: Como podéis ver.
 Germán: No pero las muelas del juicio a veces **traen tela**, que tú me has dicho que no te han dolido tanto pero yo tengo amigos que lo han pasao mu mal y to eso con las muelas del juicio.
 HM: A mí me da igual todo.
 Kiko: Buenoo.
 Germán: Ve-vamos a hablar sobre ser **friki**.
 Kiko: Sobre ser **friki**, no pe-decía porque... yo creo que aquí lo compartimoh

Germán: Caro, aquí, es que se entiende socialmente **ser friki** como con determinados gustos hacia determinadas cosas, que yo ahí no me siento identificado, porque lo que la gente entiende por **gustos frikis** yo es lo que nunca me ha gustao, pero en el fondo **ser friki** de cosas, de obsesionarte con cosas que te gustan, [Kiko: sí] ahí ya sí, pero creo que somos **frikis** distintos.
 Kiko: Ssss, a ver.
 Germán: **En plan** como que no vamos a coincidir-
 Kiko: -en el tipo de **friki**.
 Germán: En el tipo de **friki**, sí. A lo mejor vosotros coincidís más.
 Kiko: Sí, puede ser, yo soy de anime, videojuegos...
 HM: Yo soy de anime también.
 Kiko: Sí.
 Germán: Yoo de Gran Hermano, Embrujadas, Lady Gaga (risas).
 HM: Yo también de eso, ¿eh? (risas) ¡**Cuidao!**
 (Risas)
 Enlace al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=CxvrX62vWGM>

6. Vamos a visualizar de nuevo el vídeo, acompañándonos de la transcripción. Esta conversación tiene varios elementos de una conversación coloquial. ¿Podrías enumerar alguno? Hagamos una lista entre todos.
 - Por ejemplo, observa las expresiones que están subrayadas en **negrita**. ¿Las habías escuchado antes entre los españoles?
 Ahora, con ayuda de la lista de los elementos de la conversación coloquial que hemos elaborado, comprueba de qué forma se reflejan estos elementos en el vídeo. Puedes seguir el ejemplo de esta tabla:

LENGUAJE CORPORAL:	Gesticulan mucho cuando...
ENTONACIÓN:	Elevan el tono cuando...
EXPRESIONES:	"en plan", ...
...	

 ¿Identificas estos elementos en tus conversaciones coloquiales? ¿Cuáles son más y menos frecuentes? ¿Añadirías alguno más?
7. Una de las expresiones coloquiales de este *podcast*, como has visto, es "ser friki". La palabra "friki" normalmente tiene connotaciones negativas en la sociedad española: significa "raro", "extraño" e indica que una persona no se comporta de una forma habitual. Sin embargo, parece que en esta entrevista esta expresión no tiene efecto negativo. ¿Por qué crees que es así?

- ¿Crees que la persona entrevistada, Holly Molly, está de acuerdo con que la llamen "friki"? ¿Cómo lo demuestra?

La anticortesía
 Los insultos no siempre insultan. Hay veces que en español utilizamos ciertas expresiones, palabras malsonantes o incluso lenguaje no verbal (gestos, miradas...) que normalmente se entienden como ofensivo, pero que en confianza tiene efectos divertidos y une a las personas. Esto en algunos estudios lingüísticos se denomina «anticortesía».
 Aunque te resulte extraño, la anticortesía no solo aparece en conversaciones entre jóvenes: cualquier persona la puede emplear si tiene la confianza suficiente con su interlocutor.
 Ahora que ya sabes en qué contextos y bajo qué condiciones aparece la anticortesía, ¿te atreves a incorporarla en tus conversaciones en español?

8. Ahora que ya sabes lo que es la anticortesía, reflexiona: ¿Este fenómeno ocurre en tu cultura? ¿Puedes pensar en algún ejemplo? ¿Has escuchado, leído o visto este efecto en español? Comparte tus experiencias sobre la anticortesía en el aula.
9. Como ya sabes, si escuchas la palabra **friki**, puedes manejar dos interpretaciones: una negativa, insultante; y otra positiva, que se utiliza en confianza. Ser **friki** de algo, como decía Germán en el *podcast*, significa tener "determinados gustos hacia determinadas cosas", "obsesionarte con cosas que te gustan". ¿Y tú? ¿Eres **friki** de algo? ¿Conoces a alguien que sea muy **friki** de alguna cosa?

Expresiones para describir gustos
 En español utilizamos varias expresiones para describir nuestros gustos y hobbies de forma coloquial: en otras palabras, para decir de qué somos «frikis». Observa este cuadro con algunas expresiones para describir nuestros gustos:

Informal	Coloquial
Ser [super] fan de + frase nominal <i>Soy fan de los cómics españoles.</i>	Soy [super] friki de + frase nominal <i>Soy super friki de Juego de Tronos.</i>
Me gusta/n* [mucho] + infinitivo / frase nominal <i>Me gusta mucho comer sushi</i>	Me flipa/n + infinitivo / frase nominal <i>Me flipan jugar al ajedrez</i> <i>Me flipan las orcas, ¡son geniales!</i>

Me encanta/n + infinitivo / frase nominal <i>Me encanta la música tradicional peruana</i>	
Mis hobbies son + infinitivo / frase nominal <i>Mis hobbies son dibujar mandalas y tocar el arpa</i>	Mis gustos frikis son + infinitivo / frase nominal <i>Mis gustos frikis son coleccionar sellos antiguos y la calceta</i>

*¡Acuérdate de concordar con el número de la frase nominal!
Me gusta el verano → Me gustan las novelas de misterio

10. Ahora vamos a simular que estamos en el *podcast 2 Gin Tonic*: te han invitado al programa para que hables de tus **gustos frikis**. Sortearemos los papeles de entrevistadores y entrevistados en la clase, y tendréis que mantener una conversación sobre vuestros gustos personales de forma coloquial. Podéis utilizar las expresiones que hemos visto anteriormente. Incluso podéis inventaros gustos locos, ¡sed creativos!

- Consejo: escoge uno de los pasatiempos que has enumerado anteriormente y léete al máximo exponiendo, por ejemplo: por qué crees que es un gusto friki, por qué te apasiona, qué es lo mejor de esa actividad, qué te hace sentir, si la haces solo o la compartes con otras personas, si conoces a más personas que tengan ese gusto friki...
- Ayúdate de la tabla con los elementos de la conversación coloquial que creamos en el ejercicio 6.

11. Por último, te proponemos una evaluación personal sobre lo que has aprendido y las actividades que has realizado. Puedes contestarlas individualmente, con un compañero o con toda la clase y el profesor. Te invitamos a ser lo más honesto posible.

- a. ¿Qué te ha parecido la secuencia? ¿Cómo te has sentido en tu aprendizaje?
- b. ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?
- c. ¿Qué has aprendido? ¿Qué te gustaría mejorar?
- d. ¿Qué diferencias y parecidos encuentras con tu cultura y tu forma de socializar?

Iniciamos la sesión recuperando los conocimientos previos sobre los tres conceptos principales de la secuencia didáctica: *podcast*, *influencer* y *friki*. El alumno recurrirá a las estrategias compensatorias, afectivas y a la mediación, al tratarse de conceptos de la lengua inglesa pero aplicados a sus realidades, y vinculándolos a las comunidades hispanohablantes. Estas actividades de comienzo guían a los alumnos hacia los contextos de uso de la anticortesía.

Incorporamos una muestra real de lengua para que el alumno identifique y se familiarice con algunos rasgos frecuentes de la conversación coloquial en español. En su experiencia de inmersión seguramente reconozca ciertos elementos característicos, como la alta expresividad en CNV, el uso del estilo directo, las interrupciones y, por supuesto, las **expresiones concretas** a las que remite el enunciado.

Los aprendientes se conciencian sobre las convenciones socioculturales asociadas a las expresiones convencionalmente ofensivas y su impacto en los demás. Se fijarán en aquellos elementos relevantes en la conversación que indiquen las interpretaciones del concepto '*friki*'. De esta forma se introducen inductivamente en el fenómeno de la anticortesía. Proponemos reflexionar en clase que el uso de estas expresiones no tiene por qué ser censurable ni implicar daño al otro: de hecho, su uso adecuado puede demostrar un dominio del lenguaje e implicar una mayor apreciación en la comunidad meta. Marcamos la importancia de contextualizar la anticortesía, trabajar las situaciones en las que aparece (fundamentalmente el grado de confianza).

El miedo al juicio ajeno es una realidad en gran parte de nuestras sociedades. Exponerse al ridículo puede ser un reto para algunos alumnos, por ello esta secuencia debe ser enfocada con más o menos cuidado. Aun así, si en el aula se trabaja una confianza suficiente (el profesor debe responsabilizarse de cultivarla y mantenerla), el alumno puede aprender sobre sus compañeros y, especialmente, sobre sí mismo y su propio potencial como usuario de español en este tipo de situaciones comunicativas.

4.2.2. Secuencia 2 para B1

SECUENCIA DIDÁCTICA 2	
Título	<i>Oye, ¡esto me parece fatal!</i>
Autora	Inés Suárez González
Nivel	B1 (extrapolable A2-B2)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las características y dinámicas de las conversaciones coloquiales a través de aplicaciones como <i>WhatsApp</i>; - Conocer el fenómeno de la anticortesía, los contextos de su aparición y uso y las aplicaciones; - Realizar críticas informales y coloquiales desde la cercanía y la confianza entre los interlocutores.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensión escrita ✓ Expresión oral ✓ Expresión escrita ✓ Interacción comunicativa
Alumnado destinatario	Esta secuencia está indicada para un grupo de al menos 10 estudiantes erasmus o en situación de inmersión en la comunidad sociolingüística, de diferentes nacionalidades, que estén interesados en la comunicación real habitual de la comunidad meta.
Dinámica	La secuencia intercala actividades de trabajo grupal en pleno, en parejas e individual.
Materiales y recursos	Material proporcionado por la profesora.
Duración de la actividad	1 sesión y media, en las que la duración de una sesión comprende al menos 1 hora y media.

1. Comentemos con toda la clase: ¿Utilizas la aplicación *WhatsApp*? ¿Con quién te comunicas normalmente a través de esta app? ¿Crees que te puedes comunicar con cualquier persona a través de ella (con tu jefe, con tu profesora, con tus abuelos...)? ¿Qué diferencias habría entre estas conversaciones?
2. ¿Qué caracteriza a las conversaciones de *WhatsApp*? Enumera con tu compañero los elementos que asocias con el uso de esta aplicación.
3. Observa este chat de *WhatsApp* y comenta con tu compañero las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué tipo de conversación es: formal o informal? ¿Por qué?
 - b. ¿Coinciden los elementos que enumeraste en el ejercicio anterior con las características de este chat?
 - c. ¿Qué relación crees que tienen las personas que hablan?
 - d. ¿De qué están hablando?
 - e. ¿Has tenido alguna conversación parecida alguna vez? ¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre tus conversaciones y esta?

4. Ahora lee de nuevo detenidamente la conversación. Contesta a estas preguntas para favorecer tu comprensión del texto.
- ¿Por qué se inicia esta conversación?
 - ¿Cuál es la estructura de la conversación?
 - ¿Hay algún problema entre ellas? Si es así, ¿cómo lo resuelven? ¿Están todas de acuerdo? ¿Cómo lo demuestran?

5. Dos de las hablantes, Juanita y la que recibe los mensajes, se realizan unas críticas sobre acciones que hicieron, o mejor dicho que no hicieron. ¿Son críticas positivas o negativas? ¿Por qué? Identifica los elementos de una crítica en las intervenciones.

Fíjate en este cuadro: te presentamos diferentes estructuras para expresar una crítica.

	Critica negativa	Critica positiva
<div style="text-align: center;">  </div>	Formal No estoy de acuerdo [en que + presente de subjuntivo] <i>No estoy de acuerdo en que llegues a casa tan tarde.</i> [frase nominal] + no me convence / no me convence + [que + presente de subjuntivo] <i>Ese vestido para la boda no me convence. Eso no me convence.</i> <i>No me convence que David gaste tanto dinero en tabaco.</i>	Estoy de acuerdo [en que + presente de indicativo] <i>Estamos de acuerdo en que vengas con nosotros de vacaciones.</i> Tienes [toda la] razón [en que + presente de subjuntivo] <i>Tienes razón en que cambien las tuberías del edificio.</i>
	Informal [frase nominal] + no me gusta/n [nada], no es/me parece [ni medio] normal / [que + presente de subjuntivo] <i>Esas plazas pequeñísimas de aparcamiento no me parecen ni medio normales. Eso no me gusta nada.</i> <i>No me parece normal que no haya parking gratuito en el centro del pueblo.</i> Me parece fatal [que + presente de subjuntivo]	[frase nominal] + está/n genial, está/n [súper] guay, me encanta/n / [que + presente de subjuntivo] <i>Esa idea está súper guay. Eso me encanta.</i> <i>Está genial que traigas comida para todas.</i> Es / me parece increíble [que + presente de subjuntivo] <i>Me parece increíble que consiguieras el primer premio.</i>

	<i>Me parece fatal que Lorena no venga a mi cumpleaños.</i>	
Coloquial**	[frase nominal] + es/me parece una [puta] mierda, es un coñazo/peñazo, un rollo / es una [puta] mierda, es un coñazo/peñazo, un rollo [que + presente de subjuntivo] <i>Esta fiesta es una puta mierda, sinceramente. Eso es un peñazo.</i> <i>Es un rollo que tengas que irte tan pronto.</i> Qué rollo + presente de subjuntivo <i>Qué rollo que ya no haya entradas para el concierto.</i>	[frase nominal] + está de puta madre, es de locos, es la polla, es la hostia / está de puta madre, es de locos, es la polla, es la hostia [que + presente de subjuntivo] <i>Tus abuelos son la hostia. Eso está de puta madre.</i> <i>Es de locos que vayamos a Tenerife este fin de semana.</i>

*Acuérdete de concordar el número de la frase nominal y del verbo.
 **Ten cuidado al utilizar estas expresiones! Especialmente las negativas, que son bastante descorteses. Asegúrate de utilizarlas en los contextos adecuados.

- Identifica en el texto los elementos de las críticas positivas y negativas que has visto anteriormente en el cuadro, e indica a qué registro pertenecen: formal, informal o coloquial.
- Normalmente, las críticas negativas causan un impacto en la otra persona. Como no queremos hacer daño, intentamos suavizarlas: por ejemplo, con estrategias de atenuación o utilizando elementos del registro formal.
 Sin embargo, en esta conversación de WhatsApp no se suavizan las críticas negativas. ¿Por qué crees que es? ¿En qué otros contextos podría ocurrir lo mismo? ¿Y en qué otros no?
- Imagina que esta conversación se da entre compañeros de trabajo, que no se conocen mucho y por lo tanto no tienen confianza entre ellos. ¿Qué cambios realizarías en las intervenciones para que se adecúen al contexto? Coméntalos con tu compañero y cread una conversación alternativa adecuada a esta nueva situación.
 - Fijaos en la estructura de la conversación que identificasteis en la actividad 4b e incorporad estos elementos en vuestra conversación alternativa, por ejemplo: saludos, exposición del tema, opiniones y cierre.

9. Ahora te proponemos hacer una crítica en una conversación: puede ser sobre algo que te haya pasado a ti, a otra persona o puedes inventártelo. Te invitamos a que utilices los elementos con los que has trabajado en las actividades anteriores. Expón esta crítica en clase, con tus compañeros y con tu profesor.

Puedes fijarte en este modelo de lengua, que es una conversación transcrita entre dos amigas. Hay diversos elementos de la conversación coloquial que están enmarcados en una relación cercana de amistad.

MACA: Oye, tía, no me parece ni medio normal lo tuyo con David. O, sea, sinceramente, ¿en serio? Si es que no pegáis ni con cola, vamos a ver (risas).

IRENE: ¿Y a ti qué más te da? (risas) A mí me gusta, sabes.

MACA: No, sí está genial que te guste, me parece perfecto. También te digo, ya te tiene que gustar para estar con él, o sea... Es que vaya elemento te fuiste a buscar.

IRENE: ¡Pero bueno! (risas) ¿Me quieres dejar en paz, por favor? Es que no acepto en absoluto esta crítica hacia mi persona. No, no.

MACA: Que no es una crítica hacia tu persona. Bueno, a ver... un poco sí, hacia tus gustos de mierda (risas).

IRENE: ¡Eres imbécil, tía! (risas) Es que eres más tonta.

MACA: (risas) Yo también te quiero, ¿eh? A pesar de todo.

10. Para terminar, te ofrecemos una evaluación personal sobre lo que has aprendido y las actividades que has realizado. Puedes contestarlas individualmente, con un compañero o con toda la clase y el profesor. Te invitamos a ser lo más honesto posible.

- ¿Qué te ha parecido la secuencia? ¿Cómo te has sentido en tu aprendizaje?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?
- ¿Qué has aprendido? ¿Qué te gustaría mejorar?
- ¿Qué diferencias y parecidos encuentras con tu cultura y tu forma de socializar?

Activamos los conocimientos previos sobre el uso de aplicaciones de mensajería instantánea. Los aprendientes podrán aportar diferentes perspectivas sobre el uso de *WhatsApp* (en qué contextos, con qué vínculos, cuáles son las variaciones situacionales, etc.). Mencionarán ejemplos de elementos específicos de chats coloquiales: elementos lingüísticos como las contracciones, las faltas de ortografía, la puntuación; audiovisuales como emoticonos, *stickers*, audios, vídeos o imágenes; elementos del chat como las menciones y la multidireccionalidad. La interacción a través de aplicaciones como *WhatsApp* ofrece textos escritos pensados para ser leídos como si no fuesen escritos, esto es, poseen características propias del discurso oral.

Reactivamos los conocimientos adquiridos sobre anticortesía: los aprendientes se acercan a las convenciones socioculturales asociadas a las expresiones convencionalmente ofensivas, a los presuntos ataques a la imagen y su impacto en los demás. Debemos presentar nuevamente el cuadro de anticortesía de la secuencia 1 y adaptarlo a este nivel.

Pretendemos que los aprendientes de español sientan que lo que han trabajado es significativo para ellos. Buscamos que sean conscientes de los avances en sus procesos de aprendizaje. Aspiramos a que se vean capaces y cómodos para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas reales. Esto beneficia tanto al alumno y a su proceso como al profesor para sensibilizarse con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, y para mejorar su intervención en el aula.

5. Conclusiones

Tras este trabajo de investigación y como síntesis, proponemos una breve definición de la anticortesía, que resume lo que consideramos más característico del fenómeno: está relacionada con el uso de elementos convencionalmente entendidos como descorteses que en cambio no causan descortesía ni tensión entre los hablantes, ni se emiten con agresividad ni con la intención de desafiar sino que se utilizan e infieren como herramientas de afiliación y cohesión.

Ante las carencias respecto a la anticortesía en los manuales analizados, hemos querido diseñar una propuesta didáctica volcada en el trabajo de los recursos pragmalingüísticos y sociopragmáticos vinculados a este fenómeno. Nos hemos servido de la modalidad conversacional y el registro coloquial de la comunicación en español, siendo esta modalidad y este registro los más frecuentes en el uso de la lengua; y siendo la conversación coloquial el medio más común en el que surge la anticortesía. Las secuencias de actividades están dedicadas a aumentar la conciencia (socio)pragmática en los aprendientes de la lengua y para que estos pongan en práctica los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas reales y significativas para sus procesos de aprendizaje. Nuestra propuesta didáctica suple, por lo tanto, las carencias que presentan los manuales de ELE analizados.

Quizá algunos docentes podríamos mostrarnos reacios a trabajar la anticortesía en el aula. Esta visión es limitante, pues si una se queda en el prejuicio se pierde la inmensa riqueza en los múltiples usos de la lengua. Los alumnos tienen derecho a conocer los efectos sociales de la anticortesía, como tantos otros fenómenos de la lengua que, por haber sido convencionalizados, sí se incluyen en los manuales y documentos

curriculares de la enseñanza de lenguas. Los profesores de ELE tenemos la responsabilidad de concienciarnos sobre estos fenómenos más olvidados y en cambio igual de frecuentes, pues nuestras preferencias no deben eclipsar los usos reales de la lengua.

Como cierre de este trabajo, lanzamos la siguiente propuesta a la comunidad investigadora. Ya que Jonathan Culpeper propone una convencionalización de la descortesía (2010: 3237), ¿cómo podríamos convencionalizar la anticortesía? A nuestro parecer, podría empezarse por extraer los elementos habitualmente interpretados como descorteses y sus usos (como, por ejemplo, las expresiones malsonantes) y extrapolarlos a contextos familiares de afiliación, en los que estos actos anticorteses no se van a interpretar como amenazas a la imagen, sino como manifestaciones de los vínculos y refuerzo de los mismos.

Bibliografía

ALBELDA MARCO, Marta. 2011. «Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras». En *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 83-96.

ALBELDA MARCO, Marta y BRIZ GÓMEZ, Antonio. 2010. «Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales». En *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, 237-260.

ALBELDA MARCO, Marta y FERNÁNDEZ COLOMER, María José. 2006. «La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial». *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (3), 1-31. Recuperado el 10/08/2022 de: https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf

ALBESA PEDROLA, Elena. 2021. «La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles». *Tonos Digital* 41 (0).

ALONSO ARIJA, Encina, MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde y SANS BAULENAS, Neus. 2013. *Gente Joven 1. Nueva Edición (A1.1). Curso de español para jóvenes*. Barcelona: Difusión.

ALONSO ARIJA, Encina, MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde y SANS BAULENAS, Neus. 2016. *Gente Joven 4. Nueva Edición (B1.1). Curso de español para jóvenes*. Barcelona: Difusión.

BERNAL LINNERSAND, María. 2007. *Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro coloquial* [Disertación de doctorado, Universidad de Estocolmo]. Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos.

BERNAL LINNERSAND, María. 2008. «¿Insultan los insultos? Descortesía auténtica vs. descortesía no auténtica en español coloquial». *Pragmatics* 18 (4), 775-802.

BRAVO, Diana. 2009. «Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía», *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken, 219-249.

BRIZ GÓMEZ, Antonio. 2012. «La (no) atenuación y la (des) cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?». *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y*

descortesía en el mundo hispánico. Programa EDICE, 33-75.

CASTRO VIÚDEZ, Francisca, RODERO DÍEZ, Ignacio y SARDINERO FRANCO, Carmen. 2014. *Nuevo Español en marcha 2 (A2)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

CULPEPER, Jonathan. 2010. «Conventionalised impoliteness formulae». *Journal of Pragmatics* 42, (12), 3232–3245.

CULPEPER, Jonathan. 1996. «Towards an anatomy of impoliteness». *Journal of Pragmatics* 25, (3), 349-367.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. 2004. «Aportaciones de la Pragmática». *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 179-197.

GOFFMAN, Erving. 1967. *Interaction ritual. Essays on face-to face behavior*, Nueva York: Anchor Books.

GONZÁLEZ GARCÍA, Virginia. 2013. «Enseñar la producción oral». *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 254-293.

HAVERKATE, Henk. 1998. «Estrategias de cortesía. Análisis intercultural», *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 45-58.

HERNÁNDEZ FLORES, Nieves. 2003. «Cortesía y contextos socioculturales en la conversación española de familiares y amigos». *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos, 121-127.

HOLGADO LAGE, Anais y SERRANO REYES, Patricia. 2011. «El texto coloquial en la clase de español L2/LE: explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales». *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Universidad de Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 427-438.

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes.

KASPER, Gabriele. 1997. *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6). [Documento HTML]. Honolulu: Universidad de Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado el 10/08/2022 de: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

LANDONE, Elena. 2009. «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE». *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8), 1-23.

LEECH, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.

MUGFORD, Gerrard y MONTES, Sofía. 2019. «La anticortesía». *Guía práctica de pragmática del español*. Londres: Routledge, 105-114.

PONS BORDERÍA, Salvador. 2005. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Arco Libros – La Muralla.

PONS BORDERÍA, Salvador. (dir.). 2021. *Corpus Val.Es.Co 3.0*. Recuperado el 10/08/2022

de: <http://www.valesco.es>

RUIZ DE ZAROBE, Leyre. 2013. «Enseñar la competencia pragmática», *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Barcelona: Ediciones Octaedro, 140-183.

SANTOS CARRETERO, Carlos. 2011. «Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (23).

SCHWARTZ, Ana. 2008. «National Standards and the Diffusion of Innovation: Language Teaching in the United States». En Savignon, Sandra J. (ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. Londres: Yale University Press.

DEL MAZO DE UNAMUNO, Mariano, MUÑOZ PÉREZ, Julián, RUIZ MENA, Juana y SUÁREZ PRIETO, Elena. (Equipo Prisma). 2012. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

VERDÍA, Elena, FONTECHA, Mercedes, FRUNS, Javier, MARTÍN, Felipe y VAQUERO, Nuria. 2007. *En acción 3. Curso de español*. Madrid: enClave-ELE.

ZIMMERMANN, Klaus. 2003. «Anticortesía verbal y constitución de la identidad juvenil». *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Universidad de Estocolmo: Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos, 47-59.

ZIMMERMANN, Klaus. 2005. «Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos». *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, 245-271.